

GÊNERO, DIVERSIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: para além do enclausuramento dos armários curriculares

André Luís Mourão de Uzêda¹

Resumo

Aproximando teoria e prática, o presente trabalho discute a pertinência da temática “gênero e diversidade” nos currículos praticados em aulas de Língua Portuguesa e relata um projeto didático desenvolvido com turmas do terceiro ano do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da UFRJ. A exposição do relato, ao assumir uma criação cotidiana do currículo, encontra na pesquisa narrativa (ALVES, 2008) um tempo-espço privilegiado para a análise de “*políticas práticas* educacionais cotidianas”, que se embasam em efetivas “práticas curriculares reais” (OLIVEIRA, 2006; 2013). Na primeira parte do artigo, analisa-se, em linhas gerais, o histórico da BNCC (2018), que excluiu de sua versão final qualquer proposta de trabalho com as temáticas de “gênero” e “sexualidade”. Em diálogo com os estudos de Judith Butler (2003), discute-se, criticamente, a pertinência deste debate para uma formação dos estudantes de educação básica que esteja efetivamente comprometida com o respeito à diversidade de identidades de gênero para a garantia dos direitos humanos. Na segunda parte, apresenta-se o relato em si, que recorre às teorias das textualidades (ANTUNES, 2009) para apresentarmos uma proposta de ensino de língua portuguesa preocupada com a formação cidadã e democrática dos estudantes, tomando como eixo transversal a temática “gênero e diversidade”.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de língua portuguesa; Gênero e diversidade.

GENDER, DIVERSITY AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: beyond the enclosure of curricular closets

Abstract

Bringing theory and practice closer together, this paper discusses the pertinence of the theme of “gender and diversity” in the curricula practiced in Portuguese Language classes and reports on a didactic project developed with last year high school classes at the Colégio de Aplicação da UFRJ. The exposition of the report, assuming a daily curricular creation, finds in narrative research (ALVES, 2008) a privileged time-space for the analysis of “*everyday educational policies practices*” that are based on effective “real curricular practices”

¹Doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0300-4221>. E-mail: andreuzeda@ufrj.br

(OLIVEIRA, 2006; 2013). In the first part of the article, the history of the BNCC (2018) is analyzed in general terms, which excluded from its final version any work proposal with the themes “gender” and “sexuality”. In dialogue with the studies of Judith Butler (2003), the pertinence of this debate is critically discussed for educating high school students effectively committed to respecting gender identities diversity to guarantee human rights. In the second part, the report itself is presented, which resorts to the textualities theories (ANTUNES, 2009) to present a proposal for teaching the Portuguese language concerned with the citizenship and democratic formation of students, taking as a transversal axis the theme “gender diversity”.

Keywords: Curricula; Portuguese language teaching; gender diversity.

GÉNERO, DIVERSIDAD Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: más allá del claustro de los armarios curriculares

Resumen

Acercando la teoría y la práctica, este artículo discute la pertinencia del tema de “género y diversidad” en los currículos practicados en clases de Lengua Portuguesa y relata un proyecto didáctico desarrollado con clases de tercer año del Colégio de Aplicação da UFRJ. La exposición del informe, asumiéndose una construcción curricular cotidiana, encuentra en la investigación narrativa (ALVES, 2008) un tiempo-espacio privilegiado para el análisis de “*políticas prácticas* educativas cotidianas” que se sustentan en efectivas “prácticas curriculares reales” (OLIVEIRA, 2006; 2013). En la primera parte del artículo se analiza en términos generales la historia de la BNCC (2018), que excluyó de su versión final cualquier propuesta de trabajo con las temáticas “género” y “sexualidad”. En diálogo con los estudios de Judith Butler (2003), se discute críticamente la pertinencia de este debate para formar estudiantes de Educación Básica efectivamente comprometidos con el respeto a la diversidad de identidades de género para garantizar los derechos humanos. En el segundo, se presenta el propio informe, que utiliza las teorías de las textualidades (ANTUNES, 2009) para presentar una propuesta de enseñanza de la lengua portuguesa preocupada por la formación ciudadana y democrática de los estudiantes, tomando como eje transversal el tema “género y diversidad”.

Palabras clave: Currículo; Enseñanza de la lengua portuguesa; género y diversidad.

Para Victória.

PARA INÍCIO DE CONVERSA: O CURRÍCULO E O ARMÁRIO

A provocação no título desse ensaio parte da metáfora do “armário” para tratar de currículo e do ensino de Língua Portuguesa. O termo, historicamente empregado pela comunidade *queer* como espaço da intimidade, em que se ocultam e reprimem comportamentos fora dos padrões heteronormativos, tem sua origem na expressão em inglês “*skeletons in the closet*” (“esqueletos no armário”), sinônimo para um “segredo vergonhoso”. A poderosa imagem de “sair do armário” (traduzida literalmente do inglês “*come out of the closets*”) expandiu-se mundo afora, sobretudo, no final dos anos 1960, com os movimentos de contracultura que combatiam diversas violências de gênero e reivindicavam, entre outras pautas, a liberdade sexual. Histórica, nesse contexto, foi a *Revolta de Stonewall* (EUA, 1969), que representou para o mundo um marco na luta pelos direitos civis da população LGBTQ+, opondo-se frontalmente à concepção ainda vigente naquela década de se classificar a homossexualidade como um distúrbio mental.

À noção de “normatividade” dos padrões sexuais (que, embora com avanços, ainda perdura em uma sociedade como a nossa, herdeira da cultura do patriarcado), aproximo as concepções curriculares em que se fincam as normatizações reguladoras da educação brasileira. Tomando como ponto de partida a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), proponho ensaiar uma reflexão sobre como nossos currículos mantêm-se enclausurados dentro de “armários” que insistem em padronizar a formação básica dos estudantes. Atenho-me, especificamente, ao currículo de ensino de Língua Portuguesa, área em que atuo como professor no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, expondo um relato de experiência com ensino de língua materna para turmas de 3º ano do Ensino Médio que, por um trimestre do ano letivo de 2022, teve como eixo transversal a temática “gênero e diversidade”.

A voz assumidamente em primeira pessoa, neste caso, parece-me indispensável: metodologicamente embasado em “*políticaspráticas cotidianas*” (OLIVEIRA, 2013) e na pesquisa narrativa, na qual se revelam “modos de se fazer

e criar conhecimentos nos cotidianos” (ALVES, 2008, p. 15) como potente espaço-tempo de reflexão, é da experiência pessoal e profissional que extraio a materialidade que conforma minha experiência docente. Na narrativa, espaço privilegiado para apreensão das práticas cotidianas (cf. ALVES, 2008), revela-se a dimensão autoral de minha identidade docente, formulada em uma indissociável relação entre saber, fazer e ensinar e debruçada sobre efetivas “práticas curriculares reais” (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Para Inês Barbosa de Oliveira, tais práticas são “relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais” (p. 24). Constituídas em redes, as práticas cotidianas se ajustam à realidade de cada contexto educativo em que são praticadas, suscetíveis às trocas de experiências, à interação real entre docentes e discentes, ou entre colegas de trabalho. Assim, diz a pesquisadora,

cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas, como associadas, sempre, às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos. (OLIVEIRA, 2014, p. 24)

Isso posto, cabe explicitar as motivações e condições que constituíram as práticas curriculares reais em que desenvolvi o referido trabalho no CAP UFRJ com o seriado, aqui assumido como uma *criação cotidiana de currículo*. Regressando às aulas presenciais, após quase dois anos em formato remoto, os estudantes do terceiro ano de 2022 ingressaram no Ensino Médio em 2020 e, transcorrido apenas um mês de aulas, viram-se imersos em uma realidade totalmente inédita. No retorno à sala de aula, já no último ano da escolarização básica e às vésperas do ENEM, as demandas apresentadas por eles passavam desde a recuperação de defasagens dos conteúdos curriculares até a readaptação ao convívio diário com os colegas de classe. Conflitos na relação interpessoal, instabilidades emocionais (muitas ligadas à ansiedade e à depressão), além de uma generalizada dificuldade de concentração foram

alguns dos desafios encontrados no retorno do isolamento imposto pela pandemia de Covid-19.

Somava-se a esse cenário a particular atenção dos docentes da série com uma estudante do grupo que havia declarado para familiares, colegas e professores a sua identidade transgênera. Sua presença, por si só política e contra hegemônica, escancarava a necessidade premente de se discutir as violências impostas pelos valores normativos de nossa sociedade que, estruturalmente, reproduziam-se no ambiente escolar. Particularmente tocado por esta questão, propus desenvolver o referido projeto de ensino envolvendo a temática “gênero e diversidade” nas aulas de Língua Portuguesa para as três turmas de Ensino Médio da escola.

Cumprе salientar que, com a presente investigação sobre minha prática, “meto a mão na cumbuca”, como se diz em bom ditado popular, por me aventurar em um campo no qual tenho pouca afinidade teórica. Não sendo especialista nos estudos de gênero, em teorias *queer* e nem na área dos estudos linguísticos, intenciono com esse trabalho nada mais do que compartilhar experiências didáticas e ensaiar o pensamento crítico acerca de qual currículo almejamos para nossas práticas docentes. Sirvo-me das discussões propostas por Judith Butler (2003) para debater noções como as de “identidade” e “gênero”. Além destas discussões, fundamento meu trabalho basicamente nas teorias das textualidades, mais especificamente no diálogo com Irandé Antunes (2009, p. 53), entendendo que o objetivo maior, no ensino de línguas, deve ser o de *chegar ao âmbito das práticas sociais*.

Sistematizando, o presente texto divide-se em duas partes. Na primeira, problematizo, em linhas gerais, uma concepção curricular “dentro do armário”, isto é, presa à normatividade imposta pela ideia de que necessitamos de um “currículo mínimo comum”, o qual embasa e fundamenta o texto da BNCC (BRASIL, 2018). Recuperando breve panorama histórico pelas políticas educacionais, discorro sobre um projeto educativo de base neoliberal fortemente ditado por uma cultura meritocrática, que fomenta e patrocina a uniformidade homogênea dos currículos na educação básica, reproduzindo dogmas e paradigmas do *status quo*. Interesse-me, particularmente, pelo

histórico de elaboração do texto definitivo da Base que excluiu de sua última versão as temáticas de sexualidade, orientação e identidades de gênero, uma vitória da bancada conservadora no congresso.

Na segunda parte, relato a experiência com o trabalho desenvolvido a partir da temática “gênero e diversidade”, discutindo os propósitos adequados para um currículo de ensino de Língua Portuguesa crítico e reflexivo, embasado em contextos de enunciação reais e manifestos em diferentes gêneros textuais. Em minha proposta, discorro sobre a plurissignificância em torno do termo “gênero”, tanto do ponto de vista do *gênero gramatical* – a marcação morfossemântica de gênero aplicada às palavras –, quanto biossocial – as múltiplas *identidades de gênero* na vida em sociedade –, que se manifestam nos mais diversos *gêneros textuais* pelos praticantes da língua em variados contextos enunciativos.

Ao cabo, aponto para possíveis brechas no texto do documento da BNCC que, apesar de todo o empenho ideológico por parte do conservadorismo em silenciar e apagar a luta dos direitos civis da população LGBTQ+, ainda legitimam o trabalho docente autoral comprometido com a diversidade, com o respeito e com a dignidade humana. Entendendo que todo currículo se tece em rede, expresso agradecimento, nominalmente, às colegas de setor, que dividiram o seriado comigo em 2022: Camille Watanabe, Cristiane Madanêlo e Patrícia Bandeira.

POR UM CURRÍCULO (IN)COMUM: NORMATIVIDADE(S) NA BNCC

A ideia em torno da fixação de “conteúdos mínimos” para a educação básica não é nova. Desde a promulgação da Constituição de 1988, no artigo 210, encontramos referência a ela justificada na necessidade de se “assegurar [uma] formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p). Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) para a Educação Nacional regulamentava uma Base nacional comum para a educação básica, a qual explicitava o respeito às especificidades de “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da

cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, s/p). Em respeito a essa diversidade, os documentos seguintes, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de 1997, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN), de 2010, apresentavam um caráter muito mais de orientação do que de normatização.

Ainda nesse panorama, cabe ressaltar a promulgação da Lei 13.005 de 2014, com o *Plano Nacional da Educação* (PNE), que definiu, em seu artigo 2, parágrafo VIII, o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, 2014, s/p). Se, de um lado, existe a garantia da aplicação de recursos em educação atrelada ao percentual do PIB e que foi uma das maiores conquistas do governo de Dilma Rousseff, por outro lado, ela já sinalizava para um compromisso a ser firmado com o grande capital, cujo projeto de educação neoliberal se nota na menção, em seu artigo 2, parágrafo V, à formação não só para a cidadania, mas também “para o trabalho” (BRASIL, 2014, s/p). O documento elenca ainda vinte metas para serem alcançadas em dez anos, das quais quatro citam a Base (itens 2.2, 3.2, 7.1 e 15.6), em que se estabelecem “diretrizes pedagógicas para a educação básica [...] com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio”, embora ainda garantindo o respeito à “diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, s/p).

O respeito às pluralidades em diversos contextos educativos mencionado nos documentos anteriores é diretamente atacado com a promulgação do texto final da Base, que passa a normatizar e definir o que deve ser aprendido, em que período da escolarização e independente do contexto de ensino. Entendendo currículo como uma expressão da “linguagem da aprendizagem”, como nos fala Gert Biesta (2013), isto é, em um sentido mercadológico pautado nas ideias de aquisição e acúmulo “como o conteúdo que precisa ser adquirido” em vez de “prática que permite respostas particulares” (BIESTA, 2013, p. 48), acaba por promover o “direito de aprender” somente *aquilo que se quer que o estudante aprenda* ou, como prefiro dizer, *trancado no armário*. É o que fica nítido na definição da Base:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de *caráter normativo* que *define* o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que *todos* os alunos *devem* desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, s/p; grifos meus)

As mudanças nas três versões da *Base Nacional Comum Curricular*, de 2015 para 2017, explicitam uma nova orientação político-ideológica dada ao documento, sobretudo a partir de 2016, quando Michel Temer assume o governo interinamente no pós-golpe contra o governo legitimamente eleito de Dilma Rousseff. De caráter essencialmente normativo, o texto da BNCC aprovado abandona a perspectiva vigente com os PCN e DCN (muito mais plurais e respeitosos às diferentes modalidades de ensino, às diversas realidades e condições nos múltiplos contextos educacionais brasileiros) e assume, por princípio, uma centralização curricular que desrespeita as singularidades e especificidades, as quais, devemos salientar, são garantidas por lei.

Formulado a partir de um único ideário, o projeto da BNCC reproduz a falácia tão difundida pelos agentes do capital de que professores não sabem o *que fazer* em sala de aula, nem *como*, e que, para tanto, necessitam de orientações e diretrizes que *definem* os currículos – não para serem praticados, como discute Oliveira (2006), mas para serem *aplicados* e *reproduzidos*. Ideologicamente afinada ao grande capital, a Base foca no acúmulo dos conteúdos visando aos “índices” que certificam a “qualidade” da educação do país por mera assimilação e reprodução dos tópicos curriculares por estudantes, docentes e gestores. Com isso, a autoria e a autonomia de docentes e escolas veem-se cerceadas pelo controle do fazer pedagógico, o que se reflete na aplicação de tantas avaliações que “testam” estudantes, docentes e gestores, a exemplo, entre outros, da Prova Brasil, do SAEB e do próprio ENEM. Por assumir o currículo como “conteúdo programático”, a Base expressa os princípios do projeto neoliberal ao uniformizar e mercantilizar a educação.

Em meio a esse histórico, é importante que se recupere o espaço dedicado nos referidos documentos aos temas “gênero e sexualidade”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, a fim de avançar na proposta a

ser explicitada a seguir em meu estudo. Para avançar nesse debate, dialogo com Butler (2003), que discorre sobre a formação das identidades subjetivas em um meio social normatizado por “práticas reguladoras de formação e divisão do gênero [que] constituem a identidade, a coerência interna do sujeito, e, a rigor, o *status* auto-idêntico da pessoa” (p. 38). Nessa complexa relação, a autora pontua que a “coerência e continuidade” da pessoa não seriam características “lógicas ou analíticas” de si, mas “normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas” (p. 38) no meio em que se encontram. Quando não conformados às normas de gênero “da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas” (p. 38), elas se veem sujeitas às muitas formas de discriminação e rejeição social por parte de quem impõe e reproduz os valores normativos de gênero. É dever do Estado, portanto, garantir que os direitos civis dessas pessoas sejam constitucionalmente assegurados e efetivados na vida em sociedade, o que inclui a dimensão socioeducativa e instrutiva da população.

A pesquisa de Luiz Carlos Marinho de Araújo (2022) salienta o retrocesso em vinte anos nas políticas educacionais no que concerne especificamente a este tópico. Conforme recupera o pesquisador, os PCN de 1997 para o 1º segmento do Ensino Fundamental contemplavam a inserção da temática “Gênero e sexualidade” no seu 10º volume, encontrada no eixo transversal “pluralidade cultural, gênero e sexualidade”. Embora a iniciativa se restringisse ainda ao campo da saúde e não mostrasse preocupação em debater questões relativas à orientação sexual e à identidade de gênero dos estudantes, no entender de Araújo “foi válida a intenção, pois colaborou para diversas outras ações que cooperaram com a inserção da temática no espaço escolar, o que até então não era visto no âmbito brasileiro” (p. 269). E completa:

A instituição escolar é, notadamente, um ambiente que agrega pessoas de diferentes contextos no âmbito social, econômico, cultural, religioso, gênero, etnia etc. Essa diversidade corroborou para que as escolas passassem a implementar ações direcionadas à reflexão sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino durante os vinte e três anos de existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (ARAÚJO, 2022, p. 270)

Seguindo em sua análise, Araújo demonstra que o espaço destinado ao debate de gênero e sexualidade, bem como da própria educação sexual, mesmo que do ponto de vista estrito à saúde, paulatinamente sofreu grande perda nos anos subsequentes, a ponto de eles terem sido completamente banidos do texto final da BNCC. Na primeira versão do documento, de 2015, o termo “gênero” aparece diretamente relacionado às temáticas voltadas às orientações sexuais,

enfatizando o respeito ao próximo e à diversidade, como é identificado em um dos objetivos para a educação básica, que visa: “Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o *respeito ao outro*, para que *sejam apreciados sem discriminação* por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos”. (ARAÚJO, 2022, p. 271, grifos do autor)

Além disso, a pesquisa de Araújo recupera a menção objetiva na versão anterior ao termo “homossexualidade” (p. 274), expressando a importância do trabalho com a temática da orientação sexual em sala de aula. Levanta, ainda, a explícita referência na segunda versão ao corpo humano que

carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou à raça, à classe, à religião e à sexualidade. (BRASIL *apud* ARAÚJO, 2022, p. 275)

Pesquisas no campo da Sociologia e das Políticas Públicas em Educação, como as de Araújo, apontam para um fortalecimento da pauta conservadora nas políticas e práticas pedagógicas que refletem o recrudescimento do conservadorismo na sociedade brasileira como um todo. O total apagamento dos termos “identidade de gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual” na versão definitiva da BNCC é um exemplo de como o tratamento da sexualidade, do respeito às orientações e identidades de gênero e da própria educação sexual em sala de aula sofrem a cada dia com uma pauta ideológica antidemocrática, uma vez que fere os direitos civis da população LGBTQ+.

Levantamento apresentado pelo *Grupo Gay da Bahia*, em 2021, mostra vertiginoso aumento no número de mortes violentas de membros da

comunidade LGBTQ+². A urgência por se trabalhar pedagogicamente o tema é inegável. Se a violência contra a população LGBTQ+ ocorre na sociedade, e sendo a escola parte integrante do mundo social, é compreensível (mas intolerável) que ela seja reproduzida em ambiente escolar. Não podendo compactuar com qualquer expressão LGBTQ+fóbica dentro e fora da sala de aula, é papel dos educadores praticar em nossos currículos recursos didáticos que valorizem a diversidade e defendam o respeito a todas as orientações e identidades de gênero, como defendido em documentos anteriores.

O(S) GÊNERO(S) FORA DO ARMÁRIO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Talvez não se possa mais falar, do ponto de vista do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, que as práticas curriculares nas aulas de Português ainda estejam trancadas em “armários”. Os documentos oficiais, desde o final dos anos 1990 com a publicação dos PCNs, reiterados pelas DCNs e agora pela BNCC, negam os saberes curriculares linguísticos enclausurados em uma compreensão da língua como sistema estanque e isolado de sua função e uso. Fundamentados sobre um entendimento de língua como prática social, os documentos curriculares enfatizam o papel de centralidade que os textos – manifestações da língua em diferentes domínios discursivos, concretizada em atividades, em ações e atuações comunicativas (cf. ANTUNES, 2009, p. 37) – devem ocupar nas aulas de Língua Portuguesa durante toda a educação básica.

Para Antunes, a língua só ocorre “sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, [e] acontece inevitavelmente sob a forma da textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos” (2009, p. 37). Portanto, deve ser visto pelo melhor domínio das textualidades que a prática curricular do ensino de Língua Portuguesa desempenha para mantê-la “fora do armário”. Trancafiar a língua nos armários, nesse sentido, seria centrar-se, exclusivamente, sobre o que a linguista denomina “aspectos imanentes” da língua, o que é “especificamente linguístico e interior a seu

²Dados estatísticos e gráficos podem ser visualizados em <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/>.

sistema de regras”, ignorando a sua “dimensão funcional de atividade interativa” (p. 53). Ou, ainda em suas palavras, significaria apregoar que há uma “língua que se fala” e outra “que se estuda na escola” (p. 53).

Se, por um lado, um ensino de língua voltado para o “interior dos armários” não é mais o defendido pelos documentos curriculares de ensino de língua materna, por outro, ainda falta a esses mesmos documentos maior criticidade e compromisso com uma dimensão social e política efetivamente empenhada para uma formação cidadã ampla e democrática. Esta deve se dar no respeito às diversidades étnico-culturais, sociais, de classe e de gênero, o que compreende, inclusive, o aspecto linguístico. Afinal, ainda em diálogo com Antunes (p. 33), é inegável considerar que, se línguas marcam a identidade cultural dos falantes, seu ensino deve favorecer a formação do sujeito para a cidadania, no que se insere todo o debate excluído pela BNCC sobre as múltiplas orientações, diversidades e identidades de gênero, bem como uma educação para a sexualidade.

Inexoravelmente comprometido com o princípio basilar de um ensino de língua voltado para a formação cidadã e democrática dos educandos, propus o referido projeto didático com o tema transversal “gênero e diversidade” junto às três turmas de 3º ano do EM. O conteúdo programático previsto para esta série no CAp UFRJ centraliza-se, principalmente, no eixo de compreensão e construção de sentidos do texto em perspectiva semântico-pragmática. Não obstante, considerando as defasagens estritas de conceitos em detrimento dos efeitos de dois anos de ensino remoto, a equipe de Língua Portuguesa do colégio comprometeu-se em recuperar, na medida do possível, parte do programa previsto para os dois primeiros anos do Ensino Médio.

Assim, foram resgatados alguns pontos de teorias e aquisição da linguagem, de variação linguística, bem como o conteúdo de morfologia a partir de um entrelaçamento com os sentidos do texto, em um viés morfossemântico, aplicado às múltiplas textualidades. Todos os conteúdos, distribuídos em três trimestres, foram guiados por eixos temáticos transversais: “raça e etnia”, no primeiro, “gênero e diversidade”, no segundo, e “feminismo e igualdade de

gênero”, no terceiro. O relato que exponho, a partir de agora, se refere, especificamente, ao desempenhado no segundo trimestre de 2022.

Para dar prosseguimento aos conteúdos curriculares, previstos para o seriado, propus, como ponto de partida, apresentar, em perspectiva histórica e social, o lugar pioneiro ocupado pelas *travestis* na sociedade brasileira. Trabalhando com o conteúdo curricular “variedade linguística”, aprendemos um pouco sobre o *pajubá*, o “dialeto secreto” praticado por mulheres *trans* e *travestis* brasileiras, como um elemento de identidade social e recurso de defesa contra violências historicamente direcionadas a esses grupos. Os estudantes foram apresentados a um depoimento da mulher *trans*, ativista LGBTQ+ e atriz Nany People para a TV Folha³ acerca das muitas agressões sofridas em sua juventude, nos anos 1970, e as estratégias de defesa que Nany e outras companheiras adotavam, enfatizando aquelas que envolviam a linguagem empregada por elas em seus cotidianos; em seguida, lemos o texto informativo “Muito além do lacre”, da *Revista Trip*⁴, discutindo o papel dessa variedade linguística do português brasileiro como um espaço de identidade e resistência contra as opressões vividas por seus falantes.

Ao final do texto, mencionava-se o *Aurélia, a dicionária da língua afiada*, publicado em 2006 por Vitor Angelo e Fred Lib⁵, seguido de alguns dos verbetes apresentados no dicionário do *pajubá* pelos autores. Os textos foram ponto de partida para o desenvolvimento de um jogo didático, que teve como objetivo explorar o gênero textual *verbetes* de dicionário e revisar as classes de palavras. Distribuí, entre os estudantes, palavras do *pajubá* que presumi desconhecereem e propus que elaborassem verbetes com definições aleatórias para serem compartilhadas entre os colegas. Embaralhando, entre as definições criadas por eles, a correta, pedi para que palpitassem a alternativa correspondente ao sentido do termo. A partir das respostas (as mais criativas possíveis!),

³PEOPLE, Nany. “Ser ‘bicha louca’ era a única forma de ser respeitada, afirma Nany People”, Disponível em TV *Folha*, *Folha de São Paulo*, 27 nov. 2017, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=MAqd4lh9mDg&t=4s>. Acesso em 22 nov. 2022.

⁴REIF, Laura. “Muito além do lacre”, disponível em *Revista Trip*, 11 fev. 2019, pelo link: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/conheca-as-raizes-historicas-e-de-resistencia-do-pajuba-o-dialeto-lgbt>. Acesso em 22 nov. 2022.

⁵ANGELO, Vitor; LIB, Fred. *Aurélia, a dicionária da língua afiada*. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.

discutimos a máxima de Saussure (2006) de que os signos linguísticos são formados por significantes e significados, sendo o primeiro arbitrariamente definido, nas variadas línguas, para representar o segundo.

Esse foi o ponto inicial para avançar no conteúdo de morfologia. Em abordagem gramatical descritiva, revisitamos os conteúdos de processos de formação de palavras e de concordância nominal, discutindo, dentro da temática proposta, a marcação de gênero na gramática do português brasileiro (PB). Retomando a teoria saussureana, e os pressupostos da linguística estruturalista acerca da arbitrariedade dos signos linguísticos, analisamos a marcação de gênero gramatical arbitrária nas línguas, enfatizando, no caso específico do PB, a problemática em torno da marcação gramatical do chamado “gênero neutro”, questão que vem demandando bastante atenção nas mídias sociais e na comunidade científica.

Para embasar a abordagem proposta, recorri ao debate levantado por Silvia Cavalcante (2022), que reflete sobre a marcação de gênero arbitrária nas palavras e a variação nas línguas em sua relação (ou não) com o significado desses vocábulos no mundo biossocial. A análise da autora nos interessa, sobretudo, por apontar as muitas “frentes” que o debate suscita, entre elas: o gênero como uma categoria semântica ou morfossemântica; as relações de poder envolvidas na linguagem; as mudanças (e seus limites) na língua acima do nível da consciência; a dimensão do preconceito linguístico e social no uso da dita linguagem de gênero neutro e sua relação com as questões identitárias envolvidas (cf. p. 75).

Dentre estas frentes, um ponto em especial destacado pela autora foi especificamente discutido com o grupo de estudantes: a ideia de que a “alteração consciente na morfologia de gênero e no paradigma pronominal é motivada por questões identitárias: por uma manifestação que inclua não só homens e mulheres, mas também pessoas não binárias” (p. 76). Cavalcante (2022), retorna ao pressuposto estruturalista de Camara Jr. (2004) de que a marcação do gênero gramatical neutro nas línguas neolatinas é contemplada pelos afixos gramaticais masculinos e o confronto à revisão de tal perspectiva, na sociolinguística mais recente, de que “o masculino é considerado genérico

por causa de uma visão eurocêntrica da língua. [...] É a pressão do patriarcado que definiu a maneira como se enxerga o gênero na linguística” (p. 76-77).

A linguista cita ainda o recente movimento de publicações de “manuais de linguagem neutra” que, embasados nessa concepção, propõem – complexificando o debate – uma “tentativa de codificação” da língua (que, por vezes, apresenta um tom prescritivista) voltada para promover a inclusão, na linguagem, restringindo-se à aplicação somente sobre “palavras (ou formas pronominais) que tenham como referência seres com traço [+ humano]” (p. 77). Em linhas gerais,

Os manuais de linguagem neutra sugerem explicitamente que ela seja usada para marcar neutralidade [...]. No português brasileiro, as tentativas de codificação de uma linguagem neutra passam pela reformulação do sistema pronominal, do sistema de artigos (determinantes) e do sistema das categorias nominais (nomes e adjetivos), com a entrada de um afixo de gênero neutro [...]. Para a marcação de gênero neutro em substantivos e adjetivos (por concordância), surge o afixo *-e*, e suas variações fonológicas. (CAVALCANTE, 2022, p. 77-78)

Dado o apelo midiático do tema, o debate muitas vezes se reduz a uma relação dicotômica entre defensores de um “purismo da língua certa” e engajados na causa por uma linguagem efetivamente “inclusiva”. Para dar tratamento didático ao tema com propriedade, a revisão dos conteúdos de morfossintaxe (processos de formação de palavras e concordância nominal) teve como eixo central uma análise da língua em uso, explorando gêneros textuais em que a presença do chamado “gênero neutro” comparecesse com maior frequência. Assim, a estrutura das palavras foi analisada por seus elementos constituintes (morfes, morfemas, vogal temática, desinências e afixos) tendo como diretriz o propósito de fomentar uma reflexão crítica sobre os usos da língua em variados contextos. O gênero textual publicitário foi um dos mais analisados em sala de aula, a exemplo da campanha abaixo da companhia aérea Gol:

Imagem 1 - Campanha publicitária da companhia aérea Gol



Fonte: website VoeGol (2021).

O emprego da forma “todes” foi morfológicamente analisado como uma possível variedade da língua que objetivasse promover uma inclusão social pela linguagem. A análise ampliou-se do meramente estrutural para os efeitos de sentido no emprego de “todes” em diferentes enunciados:

1. *Banheiros de avião sempre foram para todas, todos e todes.*
2. *Banheiros de avião sempre foram para todes.*

Conduzidos a refletir sobre a diferença entre os enunciados 1 e 2, os estudantes analisaram que, no primeiro enunciado, “todes” é empregado para enfatizar a existência de um terceiro gênero no mundo biossocial (não-binário), enquanto que, no segundo, “todes” apenas equipararia masculino e feminino sem assumir o masculino genérico como ocorre no português. Para além da análise do ponto de vista morfossemântico, discutimos, ainda, que outras intencionalidades discursivas estariam subentendidas na proposta de se incluir, pela linguagem com a marcação gramatical de gênero neutro, um novo afixo para o português, o “-e” de “todes”. Que outros interesses estariam envolvidos por trás do emprego dessa linguagem? Seria de fato um compromisso por parte da empresa aérea de se promover uma inclusão de gênero pela linguagem? Ou mero apelo a um público consumidor específico, a população LGBTQ+, cujo denominado “*pink money*” vem recebendo cada vez mais atenção de empresas,

que miram o poder de compra da população LGBTQ+⁶? Com isso, problematizamos ainda a noção de “neutralidade” na linguagem, entendendo que, para a análise do discurso, ela nunca é “neutra”, mas sempre alinhada a um viés ideológico.

Além disso, o debate sobre as violências de gênero promovidas pela linguagem foi fomentado com a leitura dos textos da cartunista transgênero Laerte Coutinho e a personagem Muriel/Hugo de suas tiras em quadrinho. Assumida pela autora como seu *alter ego*, em suas tiras a personagem Hugo passa pela experiência da afirmação de uma identidade de gênero feminina, Muriel, que em seu cotidiano passa por uma série de ataques LGBTQ+fóbicos no plano da linguagem, para as quais, aos poucos, vai desenvolvendo as suas estratégias de defesa, afirmação e orgulho:

Imagem 2 - tira de jornal de Laerte



Fonte: website laerte.art.br (2021).

Na tira, a marcação de gênero no binômio senhor/senhora foi analisada, de um lado, pelo morfema zero para marcar o gênero masculino e do morfema “-a” para a marcação do gênero feminino (problematizando, assim, a noção de que o morfema “-o” marcaria o gênero masculino e se oporia ao “-a” para o feminino). O emprego do advérbio “assim”, por sua vez invariável, foi analisado pela produção da quebra de expectativa na construção dos sentidos de humor e crítica da tira, que problematiza as estruturas ortodoxas e normativas de gênero no mundo biossocial em relação à própria linguagem.

⁶Para mais, ver “Startups conectam comunidade gay a vagas de emprego e produtos”, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mpme/2019/07/startups-conectam-comunidade-gay-a-vagas-de-emprego-e-produtos.shtml>. Acesso em 10 dez. 2022.

Toda essa discussão, por sua vez, reverberou na produção textual dos estudantes. Além da preocupação em solidificar o registro culto da língua na escrita, com o domínio da concordância nominal, propus, em parceria com a professora que ministrava Redação para as turmas, que o gênero dissertativo-argumentativo assimilasse criticamente o debate proposto. Os estudantes redigiram, processualmente, uma dissertação argumentativa no modelo solicitado pelo vestibular da UERJ, respondendo à pergunta: “Deve a língua ser mais inclusiva?”. Em um primeiro momento, em tópicos frasais, os estudantes redigiram uma tese e dois argumentos; em um segundo momento, desenvolveram os tópicos em parágrafos e, assim, processualmente, redigiram suas produções de texto, assumindo posições com argumentos sólidos tanto na linguística quanto no debate social acerca das múltiplas identidades de gênero e a necessidade de sua inclusão pela linguagem.

Outros gêneros textuais, para além do tão criticado modelo “dissertativo-argumentativo”, exigido pelos exames vestibulares, foram trabalhados com o grupo, em especial a entrevista e a carta aberta. Para a sua elaboração, lancei mão dos princípios das “Sequências didáticas para o oral e a escrita”, propostas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). Segundo estes autores, a aprendizagem dos gêneros textuais deve considerar as características prototípicas dos gêneros, visando sempre a um público leitor específico, de modo que estes sejam veiculados em contexto real de enunciação.

Com relação ao primeiro, analisou-se o caráter dialógico, a prática de retextualização e o domínio discursivo jornalístico. Para tanto, exibi um trecho da entrevista concedida pela cantora *trans* Liniker à apresentadora Didi Couto, do *Canal Metrópolis*⁷, explorando a espontaneidade na interação dialógica e a alternância de turnos entre as falas de entrevistadora e entrevistada, características que tipificam o gênero. Já para tratar do processo de (re)textualização e de marcas de oralidade na escrita, lemos a entrevista para

⁷“Liniker fala sobre nova série 'Manhãs de Setembro' e o lançamento de seu álbum”, disponível no Canal Metrópolis do YouTube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=0mDgjbdkAol>. Acesso em 10 dez. 2022.

a *Revista Continente*⁸ “*Uso a palavra como feitiço*”, concedida pela cantora Linn da Quebrada – que assume a sua identidade de gênero como uma “bixa-travesti”, título de um dos seus álbuns.

Já com relação ao segundo, a argumentação foi explorada no registro da persuasão, típico da carta aberta, atentando ao emprego dos modalizadores discursivos que contribuem para a argumentação da tese. Especial atenção foi dada ao emprego dos adjetivos qualificadores e especificadores, bem como do emprego das funções adverbiais de intensidade e modo na construção dos sentidos da “*Carta aberta da ANTRA aos artistas, produtores de arte e cultura, e influencer LGBTI+, e aliados*”⁹, assinada e divulgada pela *Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)*, na qual se lê que:

Desde o início da Pandemia temos acompanhado com muita preocupação a situação da população LGBTI+ que se encontra em extrema vulnerabilidade. [...] Uma situação que já era conhecida por todas nós, de pessoas expulsas de casas ou vivendo em situação de rua, que desde o início das ações de enfrentamento ao COVID-19 passam a sofrer um processo de recrudescimento da precarização de suas existências. E que provavelmente a maioria dessas pessoas não terá acesso às ações emergenciais de apoio propostas pelos governos. E por viverem em situação de vulnerabilidade muitas não têm sequer documentação e vivem isoladas socialmente mesmo antes da crise provocada pelo coronavírus. (ANTRA, 2020, s/p.)

O emprego dos adjetivos qualificadores, distinguidos dos caracterizadores, foram analisados com o intuito de observar a assertividade argumentativa, a exemplo da força expressiva empregada em “*extrema vulnerabilidade*”. O emprego dos advérbios de modo e intensidade foram ressaltados com mesmo propósito, como em “temos acompanhado com *muita preocupação*”, “que *provavelmente* a maioria dessas pessoas não terá acesso às ações emergenciais de apoio” e “*muitas não têm sequer documentação*”. Orientados a localizarem os argumentos que sustentassem a tese do texto, os estudantes foram instigados a perceber a importância desses elementos na produção de sentidos da carta. O debate suscitado pelo texto provocou a

⁸ Entrevista concedida em 2021 para a *Revista Continente* e reproduzida na íntegra no site Volume Morto, disponível no link <https://volumemorto.com.br/entrevista-linn-da-quebrada-trava-linguas/>. Acesso em 10 dez. 2022.

⁹ Disponível em: <https://antrabrasil.org/2020/04/04/carta-aberta-da-antra-aos-artistas-produtores-de-arte-e-cultura-e-influencer-lgbti-e-aliados/>. Acesso 10 dez. 2022.

comoção do grupo, que exercia de modo cada vez mais crítico uma relação de alteridade com essa população tão marginalizada pela sociedade.

Em parceria com a professora de Literatura, com quem também dividia as mesmas turmas, propusemos uma atividade conjunta a partir da leitura na íntegra de um “poema-carta aberta”, sem título, e assinado pelo poeta e *slammer* Tom Grito. Pela sua longa dimensão, reproduzo apenas um trecho:

Poeta,
O assunto que me traz até você
É emblemático, problemático
Estatístico e complexo
[...]
Poeta, eu sei que você sabe
que lutar às vezes cansa
Mas eu venho aqui te falar
Poeta,
Quero hoje te pedir pra seguir
Quero hoje te pedir pra acreditar
Quero te pedir pra seguir fazendo com cada um de seus poemas
Uma bolinha de papel
Pra jogar neste grande
sistema de engrenagens
[...]
Somos muitos,
Poetas
Somos todos, poetas
Somos uma multidão
Mas de que vale o slam
Se a vida do poeta
For interrompida em vão?
Por isso eu te abraço
E te peço, poeta
Reconheça seu próprio valor
[...]
Poeta, não tenha medo
Você não está sozinho
Peça ajuda,
Não se culpe
Eu também passei por esse caminho
Conte comigo,
o trajeto é longo,
Vamos juntxs nessa viagem
Já me disseram outros poetas
Já ouvi de Jazz, de Joelle, de Luz e de Guimarães Rosa essa
[mensagem]

Por isso aqui vos repito
Poetas, “o que a vida quer da gente é
Coragem!”

*A todxs poetas que pensaram em desistir,
Tom Grito¹⁰*

Tom identifica-se em suas redes como poeta “*trans* não-binária” e admite o uso dos pronomes “ele / êlu / élo”. Durante a interpretação do poema, lido oralmente com as turmas, enfatizamos as marcas tipológicas do gênero textual carta aberta, assimilados poeticamente pela voz lírica do poema, que se dirige com o vocativo “poeta” a outros companheiros de ofício com um apelo – para que não desistam da luta diária da poesia – e mobiliza, para tanto, os devidos argumentos que sustentam o seu posicionamento crítico. Atentamos para a presença da assinatura, outra marca tipológica da carta aberta, que é precedida pela dedicatória “A todxs poetas que pensaram em desistir”. O emprego do uso de “-x” no lugar da desinência de gênero como uma das formas de inclusão da linguagem foi ainda outro aspecto analisado pelos estudantes. Ao final, propusemos uma atividade de escrita criativa, solicitando que realizassem uma “entrevista poética” com Tom: a partir de alguns versos, os estudantes dirigiam-lhe perguntas fictícias:

Capianx: *Tom, que mensagem você deixaria aos novos poetas?*
Tom: “Quero hoje te pedir pra seguir
Quero hoje te pedir pra acreditar
Quero te pedir pra seguir fazendo com cada um de seus poemas
Uma bolinha de papel
Pra jogar neste grande
sistema de engrenagens [...]”

A oportunidade para a realização da entrevista ao vivo foi viabilizada posteriormente: tendo gentilmente aceitado nosso convite para um bate-papo com as turmas, Tom Grito participou do festival literário da escola, o *Cap Literário*¹¹, com mediação do professor Maximiliano Torres (UERJ). Cativante, o poeta emocionou estudantes, docentes, familiares e demais membros da comunidade escolar. Com as perguntas previamente elaboradas, as turmas

¹⁰O poema citado pode ser lido na íntegra em: <http://www.sintratel.org.br/site/index.php/noticias/sintratel-cultural/2465-10-poetas-trans-para-voce-conhecer-especial-diadavisibilidadetrans>. Para mais, acessar as redes sociais de Tom Grito: <https://www.instagram.com/tomgritopoeta/>; <https://linktr.ee/tomgritopoeta>; <https://twitter.com/tomgritopoeta>; <https://www.facebook.com/tomgrito/>.

¹¹Assista a um trecho curto da entrevista pelo link: <https://drive.google.com/file/d/1IXjx-X5JgCiuNAWltKc4HGzyYynZORum/view?usp=sharing>.

puderam dar culminância ao projeto didático com a produção textual de uma entrevista realizada em contexto real de enunciação, tal como pregoam as seqüências didáticas para escrita e oralidade de Schneuwly e Dolz (2004).

Imagem 3 - Entrevista com Tom Grito no CAp Literário



Crédito: Patrícia Bandeira (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELAS FRESTAS DO ARMÁRIO

Intencionei, com o presente trabalho, dois objetivos: o primeiro foi o de reivindicar a proposição de currículos que se praticam em íntima relação com o cotidiano escolar, a partir das demandas apresentadas pela dinâmica da própria sala de aula. Especial atenção dei, neste sentido, à pertinência da temática gênero e sexualidade, que deve ser discutida com o corpo social de estudantes da educação básica. Para além de uma formação efetivamente comprometida com a garantia da dignidade, da valorização e do respeito aos direitos humanos da população LGBTQ+, atento para o fato de que pessoas que sofrem as mais diversas formas de agressão e violência de gênero podem estar sentadas diante de nós em nossas próprias salas de aula. Essas mesmas pessoas, por sua vez, já sofrem uma violência maior com a negligência do Estado, o qual não assume a sua responsabilidade ética com políticas públicas para uma educação garantidora dos direitos civis da população LGBTQ+ e em respeito às múltiplas identidades de gênero – como é o caso da mencionada omissão aos

temas da orientação sexual, das identidades de gênero e da sexualidade como um todo no texto final da BNCC.

Uma vez pautado esse debate, meu segundo objetivo, mais propositivo, consistiu no compartilhamento de uma experiência didática realizada com o tema “gênero e diversidade” durante um trimestre com turmas de 3º ano do EM do Colégio de Aplicação da UFRJ nas aulas de Língua Portuguesa. Tendo este tema como eixo transversal, descrevi, em linhas gerais, uma proposta de criação cotidiana de currículo que articulasse os conteúdos programáticos previstos para o referido seriado ao debate proposto, tendo como princípio o ensino de língua comprometido com a formação cidadã ampla e democrática na defesa dos direitos humanos.

Creio ter cumprido com ambos os propósitos. Ao mesmo tempo, reconheço o desafio a ser superado para que propostas como a que aqui apresentei possam ser efetivadas em outros espaços formativos, considerando as políticas de centralização e controle rigoroso do trabalho docente – para as quais os documentos oficiais, como a BNCC, servem de instrumento de controle. Não obstante, quero sinalizar para as brechas que esse mesmo documento nos legou como instrumento para a legitimação de nosso trabalho: mais do que um compromisso ético, ele é um *direito adquirido e inalienável*. Recorrendo uma última vez ao documento, encerro essas considerações finais recuperando as “dez competências gerais da educação básica” (BRASIL, 2018) expressas na Base, que, em meio aos jargões do neoliberalismo, explicita, nos itens 6 e 7,

6. *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;*

7. *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9-10; grifos meus)*

Que saibamos defender esses valores com afinco, para que nunca mais o direito de ser quem se é volte a ser enclausurado nos armários.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (org). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para a implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. *Revista Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 263-286, jan-maio/2022.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Considerações sobre o gênero em português. In: *Dispersos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAVALCANTE, Silvia. A morfologia de gênero neutro e a mudança acima do nível de consciência. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de

Ávila (org). *Linguagem “neutra”*: língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar - GRPESQ currículo e cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de (org.). *Sentidos de currículo*: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas: FE/UNICAMP; ANPEd, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *Aprendizagem ensino: Políticas práticas* Educacionais Cotidianas. In: *Currículo sem Fronteiras* (online), v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em: 06/08/2023

Aprovado em: 17/10/2023

Publicado em: 23/11/2023